

Lastra, Karina; Gómez DiVincenzo, José

Perspectivas epistemológicas, históricas y disciplinares de la investigación educativa en la Argentina

V Jornadas de Sociología de la UNLP

10, 11 y 12 de diciembre de 2008

Cita sugerida:

*Lastra, K.; Gómez DiVincenzo, J. (2008). Perspectivas epistemológicas, históricas y disciplinares de la investigación educativa en la Argentina. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6178/ev.6178.pdf*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar> <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS, HISTÓRICAS Y DISCIPLINARES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA ARGENTINA.

Karina Lastra-José Gómez DiVincenzo

Escuela de Humanidades - Universidad Nacional de San Martín

klastra@unsam.edu.ar - klmm@fibertel.com.ar - jagdivincenzo@gmail.com

Investigación educativa y procesos de cambios económicos y político.

Desde una lectura fundamentalmente histórica y política del tema, el retorno a la institucionalidad democrática a partir de 1983 marcó la presencia de discursos y temáticas nuevos en el campo educativo. Pero fue indudablemente en la década siguiente, el momento en el cual se instauran las líneas directrices de la agenda neoliberal y su propuesta política educativa. En este período, de la mano de la Reforma Educativa, se produce la irrupción de nuevas áreas prioritarias en la investigación educativa. Estas prioridades generalmente se encontraron asociadas a programas de organismos internacionales de crédito que actuaron como fuentes de financiamiento para el desarrollo de la actividad científica en el área, tal como lo señala R. M. Torres (1997) quien trabajó largamente sobre la propuesta educativa del Banco Mundial. En el ámbito universitario, los conceptos centrales de la Reforma, fueron la eficiencia, diferenciación y segmentación del sistema; autonomía financiera; evaluación externa entre otros (Vaccarezza, 2006). La idea de autonomía universitaria se vio sometida a cuestionamientos y debates y también a algunas reconfiguraciones, a partir de la irrupción de estos nuevos elementos en los procesos académicos.

Pero si los lineamientos de las políticas educativas neoliberales dominaron la agenda educativa en los noventa, debieron coexistir con producciones de investigación en espacios académicos o en organizaciones sociales que constituyeron formaciones de oposición, en tanto su propuesta programática se fundó en denunciar y hacer visibles los lineamientos ideológicos y las consecuencias económicas de las políticas implementadas.

A los fines de presentar aportes para la construcción de un estado actual de la investigación educativa, y la retrospectiva de la producción de conocimientos en el área durante los últimos veinticinco años, proponemos trabajar en torno a algunos ejes problemáticos que nos ayudaran a

delimitar el problema. El primero de ellos se refiere a la producción de conocimientos sociales, y las características que adquiere sobre todo en la década del noventa, a partir de asignar a la investigación social un papel claramente “utilitarista”, y en muchos casos “cortoplacista”. Si partimos de considerar la investigación educativa como parte de la investigación social, observamos que la actividad científica en el área no ha sido ajena a esta situación.

Un punto polémico sin duda tiene que ver con la idea de la producción de conocimientos y su relación con el “mercado de conocimientos”. En el caso de la investigación educativa los lineamientos propios del modelo neoliberal instalaron la idea de la “prestación de servicios” para el desarrollo de políticas de investigación. En este caso los resultados de la investigación deben ser rápidos y garantizar una suerte de inmediatez en su implementación para resolver cuestiones de tipo práctico. Como ejemplo, podemos citar a Brunner (1996), en su ya conocido trabajo “Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento”. El autor, analiza allí la crisis que atraviesa la figura del investigador en el marco de las transformaciones económicas y sociales contemporáneas. En este mapa cultural, los investigadores sociales son los “hermanos pobres” dentro de la comunidad científica. Las transformaciones propias de la modernidad tardía demandan, según Brunner, un tipo de conocimiento que debe ser sencillo, efectivo y rápido, tendiente a resolver la creciente complejidad de lo cotidiano. La manipulación debe ser un elemento fundamental en la elección de este tipo de conocimiento, y propone los servicios prestados por los “analistas simbólicos”, quienes están en condiciones de identificar, solucionar y arbitrar problemas. El autor considera que los analistas simbólicos llevan ventaja respecto a los investigadores sociales, quienes continúan “recluidos en sus dominios tradicionales de producción” (Brunner, 1996: 118), refiriéndose de esta forma a departamentos académicos de investigación. La ventaja estaría dada por la participación de los analistas simbólicos en los nuevos centros dominantes de producción y distribución de conocimientos, como ser, agencias de análisis, consultoras de diverso tipo, oficinas de organismos internacionales, etc., instancias en las cuáles prestan sus servicios. En la perspectiva de Brunner es más importante que los países desarrollen la capacidad de aprovechar conocimientos disponibles, antes que generar “nuevos conocimientos”, lo cuál constituye en sí misma toda una política para el desarrollo científico y tecnológico de un país, e impacta directamente en las definiciones de las políticas de Educación Superior. Justamente los cambios en las formas de difusión y producción de conocimientos participan en la elaboración en agendas de investigación y fijan las condiciones para acceder a

fuentes de financiamiento. Al interior de las instituciones de Educación Superior estas políticas públicas se redefinieron en las formas de abordar la organización entre el trabajo académico y las demandas planteadas por los sectores productivos, y surgieron nuevos espacios institucionales como Incubadoras de empresas, Parques tecnológicos, Oficinas de transferencia tecnológica, etc. Estos dispositivos surgen con la finalidad de llevar adelante procesos de vinculación científica y tecnológica, y comienzan a generar cambios en las estructuras académicas, a la vez que redefinen los perfiles de producción de conocimientos.

Si bien la tradición universitaria en nuestro país entiende que la función que les compete abarca la docencia, la investigación y la extensión, entendiéndose esta última como la viabilización de las relaciones con la comunidad local, siendo esto último como territorios más o menos definidos a nivel regional, ya sea metropolitano, provincial o nacional, el caso de estas nuevas incumbencias asociadas al mundo de la producción, genera cierto nivel de resistencias hacia el interior de las culturas académicas.

La pregunta que se impone a continuación de este planteo está vinculada con las posibilidades de autonomía de los centros académicos de investigación, sobre todo los universitarios y las condiciones de producción de conocimientos.

Si seguimos el análisis de Vaccarezza (2006), para analizar las características que asume dicho proceso, debemos remontarnos a la Reforma del '18, y la proclama de los principios de autonomía y autogobierno. Esto a su vez trajo aparejado un tipo particular de relación entre Estado y Universidad definida por el financiamiento económico, las políticas represivas aplicadas en los gobiernos dictatoriales, y la convivencia entre ambos elementos del par en estados democráticos. En este panorama, la producción de conocimientos que se generaba como producto de la actividad científica académica, no era valorada con los mismos parámetros con los que se evaluará a partir de la irrupción de los procesos de Reforma en la Educación Superior en Latinoamérica en general, y en Argentina en particular. Pero en la tradición universitaria Argentina, la idea de autonomía, adquiere cierta homogeneidad respecto a los sentidos asociados en lo individual y lo institucional. Por un lado, existe la idea del gobierno autónomo, producto de elecciones democráticas, y las posibilidades de ejercicio del poder en el ámbito institucional. Por otro lado, desde lo individual y específicamente para el claustro docente implica, libertad de cátedra, y al menos, formalmente reconocimiento por méritos personales y no por preferencias ideológicas o políticas, aún bajo los condicionamientos impuestos a la

producción cultural en un campo intelectual determinado. De esta manera la autonomía actuó como reguladora natural de la intervención del Estado en la libre elección de las orientaciones que asumen las cátedras respecto a los contenidos de la enseñanza, y las opciones de investigación, entre otras instancias, que generan debates en torno al papel de las universidades en el desarrollo y participación de políticas públicas a largo plazo.

Actualmente en Argentina, la comunidad académica está asistiendo a una etapa de discusiones y debates en torno a la Reforma de la Ley de Educación Superior sancionada en 1995, y ya se pueden escuchar las primeras tomas de posición respecto a la función de las Universidades Públicas en las complejas relaciones entre Estado-Investigación-Universidad en el marco de proyectos políticos, que con sus diferencias operan en economías de mercado. Por otra parte, la creación de un Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, implica instalar en la agenda de las políticas públicas la investigación como eje de desarrollo y obliga a repensar significados y prácticas en torno al tema.

El otro aspecto que nos parece fundamental como parte del análisis de las actividades de investigación en general, y la investigación educativa en particular, lo constituyen las fuentes de financiamiento. Así cuando anteriormente expresábamos las transformaciones que operaron en el ámbito académico a partir de las perspectivas que promueven el llamado “mercado del conocimiento”, pensamos en la producción de conocimientos como un proceso social constitutivo, pero a su vez como un producto, que al tomar la forma mercancía adquieren valores diferenciales de acuerdo al tipo de ganancia que pueden generar. Aclarando que nuestra posición lejos se encuentra de los análisis que postulan un reduccionismo economicista, creemos que es posible plantear algunas categorías de economía política en la producción de conocimientos. Respecto a esto y debido a la diversidad de programas de investigación que se desarrollan en las Universidades, se puede observar que hay áreas cuya producción es muy proclive a insertarse en la esfera económica, ya sea por su perfil de aplicación, técnico o bien como asesorías o prestaciones de servicios. Simultáneamente existen otras que o bien no están interesadas en articular sus resultados con el entorno productivo, o bien no son apreciados en términos mercantiles.

En esta coyuntura cabe la pregunta sobre el papel de la investigación educativa en los procesos históricos que venimos analizando, y las formas de organización, y en consecuencia la institucionalización, que asumió a partir de estos cambios. Si bien aún considerando que ya en el diseño y desarrollo de políticas científicas participa un tipo de investigación educativa en cuanto aborda objetos tales como cultura académica, evaluación educativa, formación de recursos humanos para la actividad científica, toma de decisiones políticas, universidades, etc., entendemos que es posible recortar un objeto de estudio con problemas propios.

Los estudios orientados a la reflexión sobre la producción de conocimientos teóricos en educación se encuentra prácticamente ausente en los debates en el campo educativo, y si lo planteamos en relación al desarrollo a la intensa actividad académica, conforman un área de estudios aún incipiente en nuestro país, Aún así es posible reconstruir en la configuración de la investigación educativa como objeto de análisis, algunos problemas prioritarios que hasta el momento no llegan a constituirse en líneas de investigación:

- a) Estudios sobre las características conceptuales, epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa;
- b) Procesos de institucionalización de la investigación educativa en los centros e institutos de producción académica;
- c) Análisis de elecciones temáticas por épocas y períodos históricos y por instituciones particulares;
- d) Líneas de financiamiento destinada a investigación educativa por parte de las agencias públicas y privadas;
- e) Prospectiva y relación entre la investigación educativa y la toma de decisiones políticas.

En ocasiones la elección de la perspectiva desarrollada se asocia con el tipo de demanda que origina la actividad de investigación, es decir convocatorias específicas sobre temas orientados o prioritarios provenientes de agencias públicas o privadas, como así también derivadas de intereses propios de la agenda de políticas educativas. En este caso, la función predominante de la investigación es la “*prospectiva*”.

Por diversas razones de tipo fundamentalmente económico y político, este tipo de estudios tiene importante presencia en nuestro país, situación que se hace extensiva a varios países de América Latina. Si bien muchos países han implementado programas de investigación y evaluación educativa para formular políticas e implementar reformas, la relación entre producción de conocimientos y toma de decisiones es dificultosa. Por esto mismo se han desarrollado estudios (Brunner, 1994; Husen, 1986; Cariola y otros, 2003) para analizar como articular el conocimiento con la toma de decisión política y viceversa.

Paralelamente a este proceso de extensión de la investigación educativa vinculada a la toma de decisiones políticas, se generaron estudios que procuran revisar justamente los mecanismos que sustentan esta relación. Podemos mencionar entre otros los trabajos de Coraggio (1996), Corbalán (2002), y Torres (1997) como exponentes de este tipo de análisis. El panorama aquí se relaciona con la participación activa de agencias nacionales públicas y privadas y organismos de crédito internacional definiendo líneas y temáticas de investigación, y financiamiento según intereses particulares.

Entre los objetivos del presente proyecto de investigación nos planteamos abordar desde una perspectiva histórico-política aspectos vinculadas a la institucionalización de la IE, como así también el análisis de las líneas de financiamiento, y temas prioritarios que definen las convocatorias.

La investigación educativa en perspectiva epistemológica.

Con respecto al abordaje de aspectos epistemológico, una primera aproximación a los estudios sobre educación desarrollados en los últimos veinticinco años, demuestra una estrecha vinculación con las Ciencias Sociales, en aspectos fundamentalmente de tipo teórico y metodológico. En estos casos y aún cuando no se explicita, la investigación educativa se sustenta en modelos y planteamientos propios de la investigación social. Por otra parte, la bibliografía disponible sobre los modelos de investigación educativa, demuestra coincidencias en la sistematización de estos planteamientos. Tomando como referencia a, W. Carr y Thomas Popkewitz, dos autores de la literatura anglosajona que han trabajado largamente sobre el tema, encontraremos algunos acuerdos explícitos.

Carr (1990) propone reflexionar sobre la posibilidad de generar un tipo de investigación educativa crítica, diferente a la tradición empirista británica predominante en los estudios educativos durante largo tiempo. En su propuesta, apela al esquema de los intereses constitutivos de saberes de Habermas (1988), y vincula el “interés emancipatorio” con las posibilidades de desarrollo de un modelo de investigación crítica en educación. Por su parte, T. Popkewitz (1988) en su ya clásico trabajo sobre ideología y paradigmas en investigación educativa, identifica tres planteamientos a partir de los cuáles se produce conocimiento en educación. En todos los casos, Popkewitz, menciona autores y obras producidas de acuerdo a los lineamientos del modelo, y aún cuando el autor no lo explicita, es discernible la presencia del esquema de Habermas, en el ordenamiento propuesto. Se refiere, entonces, a un planteamiento behaviorista; un segundo modelo, llamado alternativamente interpretativo, hermenéutico, o simbólico; finalmente un tercero denominado crítico.

Otro aspecto a considerar en la relación entre investigación educativa y ciencias sociales, lo constituye la preocupación por la coherencia externa e interna y las condiciones de validación y legitimación. En este punto es importante el aporte que A. Van-Zanten (2004) realiza a los estudios en Sociología de la Educación, quien partiendo de metodologías cualitativas, ha procurado preservar la rigurosidad y la construcción de generalizaciones.

En este estado de situación encontramos modelos y perspectivas de investigación que, generalmente, resultan ser “derivaciones” de aplicaciones propias de las Ciencias Sociales. Un supuesto fuerte desde mi perspectiva, es que efectivamente la investigación educativa se puede inscribir como una forma de investigación social, aún cuando se reconozca la autonomía relativa de la producción de conocimientos educativos (o pedagógicos). Relacionada con esta cuestión se pueden identificar entonces, tradiciones y formaciones que orientan la organización de grupos de científicos e intelectuales que producen sobre una variedad de temas cuyo común denominador es el interés en la educación. Sin embargo los discursos y prácticas que generan, producto de la definición de líneas de investigación, resultan diferentes. Ya sea que pensemos en un análisis de tipo histórico o bien desde los problemas propios de la dimensión epistemológica, es evidente la conformación de modelos que hegemonizan la actividad científica en el campo. Casi por una natural consecuencia de lo anterior, esta misma caracterización se transfiere al espacio editorial, dando lugar a las publicaciones que operan como una fuerte instancia dominante y legitimante además de un eficaz medio de divulgación.

Si pensamos en el problema de la naturaleza de la investigación educativa y la relación con la investigación social, como hemos señalado anteriormente, han sido autores de la tradición anglosajona quienes principalmente han abordado el tema.

Desde los trabajos de filósofos analíticos que se preocuparon por la teoría de la educación como G. Kneller (1969), I. Scheffler (1969), T. W. Moore (1985), o la preocupación de R. S. Peters (1977) sobre “*el concepto de educación*” hasta los más cercanos trabajos de W. Carr (1990), y T. Popkewitz (1988) quienes desde distintos posicionamientos ideológicos intentan reconstruir históricamente los modelos de investigación en educación vinculándolos a la investigación social.

W. Carr realiza un recorrido histórico de los modelos de investigación educativa partiendo de la tradición empirista hasta presentar los fundamentos de un tipo ciencia educativa crítica, cuya base estaría originada en la *ciencia social crítica*, tal como Habermas (1990) lo entiende. En Carr, la producción de teoría educativa tiene una finalidad precisa en tanto contribuye a evitar que maestros y profesores realicen lecturas distorsionadas de su propia práctica.

En el caso de T. Popkewitz el eje de su trabajo va a ser la relación entre “*ideología y paradigmas en investigación educativa*”. En este trabajo el autor partiendo de los condicionamientos históricos y políticos que intervienen en la investigación, presenta una sintética clasificación de modelos de investigación social de los cuáles deriva *a posteriori*, modelos de investigación educativa. Esta clasificación considera tres tradiciones intelectuales en las áreas de Ciencias Sociales y de Educación. Cada uno de estos modelos sostiene supuestos relativos al mundo social y sobre los problemas de la vida escolar y social, como así también valores e intereses. Consecuentemente, proponen respuestas desde sus perspectivas de producción de conocimientos, que incluyen metodologías y formas de legitimación y validación.

Entre los modelos de investigación educativa, se puede identificar un modelo empírico-analítico, el cuál persigue el objetivo de encontrar “*teorías legaliformes del comportamiento social*”. Obviamente este enfoque encuentra su origen en los supuestos del enfoque de investigación social, que identifica la actividad científica en las Ciencias Sociales con la propia de las Ciencias Naturales. Desde esta perspectiva se sostiene que es posible encontrar regularidades en los comportamientos sociales, por lo tanto es posible formular generalizaciones.

Las teorías educativas han de ser “universales”, y prescindir de contextos históricos y sociales. Otro supuesto a este enfoque es la actividad científica como “desinteresada” respecto a intereses y valores de los investigadores. Como ejemplo de este aspecto se puede citar a Suppes (1974), en su artículo “*The place of theory in educational research*”, quien afirma que “la ciencia de la educación es una tecnología que procura conocer el funcionamiento de aspectos específicos del sistema educativo”. Finalmente, el enfoque realiza una apuesta fuerte a las matemáticas por sus posibilidades de cuantificar variables, eliminar ambigüedades y contradicciones, construir estructuras lógico-deductivas del conocimiento, y perfeccionar la teoría. Sin embargo, los investigadores inscriptos en este enfoque reconocen la importancia de los métodos no cuantitativos en algunas fases de sus formulaciones. Este tipo de investigaciones educativas persiguen una finalidad descriptiva y predictiva, sin que ambas entren en conflicto. Como ejemplo podemos encontrar las llamadas “*teorías de la enseñanza*” o “*teorías de la instrucción*”, cuya finalidad es descubrir las estrategias más eficaces para el logro de objetivos preestablecidos con un máximo de aprovechamiento en términos de esfuerzo y tiempo. Desde esta perspectiva entiendo que también, se debería plantear la investigación en el campo de la Didáctica, denominación que la ubica como deudora de otra tradición, pero no por eso menos próxima al enfoque en cuestión.

El segundo modelo de investigación social es el denominado alternativamente hermenéutico, interpretativo o simbólico. En este caso se pretende sustituir las nociones propias del enfoque empírico-analítico como explicación, predicción y control, por otras como acción significado y comprensión, de acuerdo a la tradición interpretativa. Desde esta tradición se critica fuertemente la lectura de la realidad social como “organismo autorregulado”, como también así la idea de la actividad científica como “desinteresada en valores e intereses”. Considerando el ámbito de la investigación educativa, la ruptura se produce con M. Young (1971), quien en su trabajo *Knowledge and control*, propone ajustarse al planteamiento interpretativo de A. Schutz y Luckmann, pero también hicieron su aporte otros autores relevantes como Peter Winch. Desde el planteamiento interpretativo, la investigación social debe preocuparse por mostrar cómo se produce el orden social, para lo cuál debe revelar la red de significados sobre la cual una sociedad constituye y reconstituye el orden. La interacción de los agentes está en el origen de la elaboración y el mantenimiento de las normas que rigen la vida social. Por el tipo de indagación realizada, la etnografía constituirá en la mayoría de estos estudios la forma por excelencia de

“observar” la realidad. De hecho, y ya entrando en el campo de la investigación educacional, la etnografía educativa ha alcanzado un importante desarrollo por su capacidad para describir o reconstruir escenarios y grupos culturales. Sus estrategias son empíricas y no se da la manipulación de variables. Como ejemplo de este tipo de trabajos podría plantearse un estudio comparativo entre el cuerpo profesoral de una escuela ubicada en un centro urbano, y un cuerpo profesoral perteneciente a una escuela periférica con la finalidad de comprender la importancia que tienen en sus definiciones los significados y contextos culturales y sociales. El enfoque interpretativo, como el empírico-analítico, persigue una finalidad descriptiva, y hasta “neutral” en el sentido que no aspiran a la transformación social. Sin embargo esto no significa que sus concepciones subyacentes carezcan de implicancias políticas.

Finalmente se puede ubicar un modelo de investigación social al que denominaremos crítico, constituido por estudios que intentan responder a problemas planteados por el desarrollo de las sociedades contemporáneas en el marco de la modernidad tardía. Uno de los objetivos de la crítica está dado por las pretensiones hegemónicas derivadas del desarrollo tecnológico y los medios masivos de comunicación, en tanto y en cuanto a través de diversos mecanismos legitimantes promueven formas de pensamiento único. Los condicionamientos políticos y sociales derivados de esta práctica son evidentes. Desde esta perspectiva, se aumenta el control sobre la vida pública y privada, con las consecuentes limitaciones de las posibilidades humanas. Por lo tanto, la investigación social desde la perspectiva crítica intentará “develar” las restricciones que operan sobre las actividades prácticas de los sujetos. En este sentido es clara la continuidad con las líneas directrices de la “teoría crítica” de los frankfurtianos (Adorno T. y Horkheimer M., 1984). La teoría social es práctica, y por lo tanto, la investigación social debe orientarse a la transformación y no sólo a la descripción. Esta perspectiva dirige sus argumentos hacia el cuestionamiento de la cultura y las instituciones dominantes, sin perder de vista las formaciones económico-políticas, pero a “distancia relativa” de las mismas (Williams, 1984). En materia educativa, en el desarrollo de esta tradición entendemos que se pueden identificar dos aportes fundamentales en los autores que investigan desde esta perspectiva. El primero lo constituye sin duda, *Learning to labour* de Paul Willis (1990), una producción crucial en el ámbito de la investigación social crítica, en general y de la investigación educativa en particular. Formado en el CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies), de la Universidad de Birmingham, la obra citada fue producto de una investigación realizada con jóvenes que

concurrían a escuelas de zonas obreras, con la finalidad de indagar la cotidianeidad entendida desde las formas de producción cultural. Willis hace explícito que trabajara con la definición de “cultura” de Raymond Williams (1984), y detalla el encuadre metodológico como “etnografía crítica” de tipo político, diferenciándola de la etnografía tradicional. La influencia de Willis, se puede encontrar en los autores que se ubican en la línea de la Pedagogía Crítica o Pedagogía Radical, entre ellos H. Giroux, P. McLaren, y en algunos trabajos de M. Apple¹. El otro aporte consideramos que viene dado por las ideas de Jürgen Habermas, en cuanto a la posibilidad de la teoría social de ofrecer una guía para la práctica. Así se considera que la *investigación educativa crítica* debe proporcionar las bases para que maestros y profesores eviten realizar interpretaciones distorsionadas de la realidad en la cuál deben actuar (Carr, 1990), a partir de la autorreflexión que conlleva un carácter emancipador. También aparecen referencias directas al pensamiento de Habermas en el trabajo de T. Popkewitz (1988) ya mencionado a comienzos del artículo.

En lo que respecta a la investigación educativa a escala local, es decir en Argentina, nos encontramos tratando de reconstruir la recepción que tiene en los centros de formación académica las tradiciones en investigación anteriormente planteadas. Del análisis parcial de entrevistas se desprende, y no es un dato menor, que la comunidad de investigadores reconoce haberse formado bajo algunos de estos planteamientos, y además identifica en sus prácticas algunos de procedimientos que implican los modelos.

Respecto a los supuestos epistemológicos que sustentan estos modelos, entendemos que mayoritariamente la producción de investigación educativa se ubica en el primer y segundo modelo. Esta definición habitualmente se encuentra asociada al origen disciplinario de la investigación, por ejemplo, didáctica, psicología educacional, sociología de la educación, etc., ya que en estos casos los supuestos sobre los que se construye el conocimiento, la tradición en cuestión, condicionan el tipo de perspectiva sobre la cuál se desarrollara la investigación. Siguiendo a Apple (1975), coincidimos con el autor al hacer referencia que las respuestas a los problemas del conocimiento educativo tienden a estudiarse como problemas de tipo psicológico

¹ Creemos que es evidente que la obra de M. Apple puede ubicarse en una perspectiva de tipo crítica, pero es posible encontrar en sus obras trabajos en los cuáles hay fuerte presencia de categorías económico-políticas, y otros en los cuáles aún con la persistencia de estas categorías, específicamente desarrolla cuestiones vinculadas a la producción en el campo cultural, como lo hace, por citar un ejemplo, en *Maestros y textos* (2001).

(¿cómo hacer que los estudiantes aprendan mejor?); o bien como un problema de tipo técnico (¿cómo diseñar y organizar las clases efectivamente para que los alumnos puedan dominar los conocimientos?). En ambos casos, la presunción del conocimiento aplicable y técnico se impone a la lógica de tipo política y cultural que caracteriza a los problemas educativos en tanto parte de procesos y relaciones sociales en instituciones históricamente situadas.

La dimensión ideológica adquiere escasa presencia en los estudios educativos analizados hasta el momento, y como consecuencia directa, son minoritarias las investigaciones que responden al planteamiento crítico, y fundamentalmente es un tipo de conocimiento que se produce como parte de líneas de investigación en centros académicos con asiento en universidades públicas. Aún así, las anteriores reflexiones tienen un carácter provisorio, debido a que la investigación se encuentra en una etapa inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L.. (1971): *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Anagrama. Madrid
- Apple, M. (2000): *Maestros y textos*. Barcelona. Paidós.
- Andrade, M. y otros., (2004): “El individualismo metodológico de Max Weber”, en Mayo, A., (comp.) *Epistemología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Baudino Ediciones, pp 57 – 78.
- Carr, Wilfred e Pablo Manzano. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Fundación Paideia, 1996
- Carr, Wilfred e Joan Godo. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, 1990
- Carr, Wilfred. *Education and the struggle for democracy: the politics of educational ideas*. Buckingham: Open University Press, 1996
- Coraggio (1996)
- Coraggio, J. L.. y Torres, R. M., (1997), *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus métodos y perspectivas*. Bs. As. Miño y Dávila
- Corbalan,, M. A., (2002), *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento*. Bs. As. Biblos.
- Durkheim, E., (1976) *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Editorial La Pléyade.

- Giroux, H. (1995): *Teoría y resistencia en educación: hacia una pedagogía para la oposición*. México. D.F. S. XXI
- Habermas, J., (1988), *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid. Tecnos
- Kneller, G., (1969), *La lógica y el lenguaje de la educación*. Bs. As. Troquel
- Mayo, A., (2005): *La ideología del conocimiento*. Buenos Aires, Baudino Ediciones.
- MECYT, (2004), *Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. BID-Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay-Universidad de Stanford.
- Peters, R. S., (1977), *Filosofía de la Educación*. México. FCE.
- Popkewitz, Thomas S. e Pablo Manzano *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata, 1994
- Popkewitz, T. (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Barcelona. Mondadori.
- Popkewitz, T. (1999), *Critical theories in education: changing terrains of Knowledge and Politics*. Oxford, Routledge
- Portantiero, J., (2004): *La sociología clásica: Durkheim y Weber*. Buenos Aires, Editores de América Latina.
- Scheffler, I., (1969), *El lenguaje de la educación*. Bs. As. Paidós
- Suppes, P(1974), “*The place of theory in educational research*”. En: *Educational Research*, 3, 6.
- Vaccarezza, L. (2006), *Autonomía universitaria, reformas y transformación social*. En: *Universidad e investigación científica*. Bs. As. CLACSO
- Vessuri, H. (comp.), (2006), *Universidad e investigación científica*. Bs. As. CLACSO
- Weber, M., (1964): *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M., (1980): *Ciencia y política*. Buenos Aires, Editores de América Latina.
- Williams, R., (1980): *Marxismo y literatura*. Barcelona. Península
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal.
- Zeitlin, I., (1970): *Ideología y teoría sociológica*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

